



**Juliana Campregher Pasqualini
Lucinéia Maria Lazaretti**



QUE EDUCAÇÃO INFANTIL QUEREMOS?

Um manifesto em defesa da educação
escolar para crianças pequenas



**MIREVEJA
EDITORA**

2. Queremos currículo para a educação infantil

No bojo da crítica ao modelo escolar de educação infantil insere-se o debate a respeito do currículo nesse segmento educacional. Para a Pedagogia da Infância, a finalidade da educação infantil é garantir que a criança viva plenamente sua infância, seguindo o ritmo (supostamente) natural de seu desenvolvimento. Sendo assim, a adoção de um currículo em seu sentido clássico, como dispositivo orientador das finalidades educativas e da seleção e organização dos conteúdos, é tida não somente como desnecessária, mas condenável, por (supostamente) engessar, limitar e reduzir a atividade li-

vre infantil, atribuindo ao professor o papel diretivo no processo educativo. A proposição do arranjo curricular por campos de experiência para a educação infantil na BNCC expressa justamente esse entendimento,² que implica a defesa de que um currículo estruturado por áreas de conhecimento seja pertinente apenas a partir do Ensino Fundamental, representando, no trabalho educativo com os pequenos, um desrespeito ao protagonismo infantil:

Se o foco de preocupação é o currículo e, portanto, o conjunto de conhecimentos, noções e conceitos a serem trabalhados com as crianças, já está desvirtuada qualquer iniciativa de fazer valer o ponto de vista infantil, prevalecendo o olhar do adulto. (PINAZZA, 2005, p. 86-7).

Essa concepção sintetiza-se na orientação ao professor para que siga as crianças, não os planos. Argumenta-se que o professor não precisa planejar, pois é possível partir dos interesses apresentados cotidianamente, que emergem da interação da criança com o ambiente e desabrocham de sua curiosidade e de seus desejos. O fundamental, nessa perspectiva, é propiciar condições para que as vivências e experiências infantis sejam exploradas. O planejamento com objetivos explícitos, por sua vez, é associado a uma prática que torna o trabalho pedagógico rotineiro, sem vida, sem brilho, sem prazer (EDWARDS, 1999), devendo

2 Para uma crítica às proposições da BNCC para a educação infantil, ver Lazaretti (2020), Lazaretti e Magalhães (2020) e Pasqualini e Martins (2020).

ceder espaço à improvisação, descoberta, incerteza e ao espontâneo, tal como defende Rinaldi (1999) em suas proposições sobre currículo emergente e local.

Para fugir da ideia de currículo, disciplinas seriadas e conteúdos ditos tradicionais e livrescos, Coutinho e Rocha (2007) defendem que os conhecimentos a serem trabalhados na educação infantil devem estar vinculados às linguagens, às interações e ao lúdico, por isso não podem restringir-se aos conteúdos escolares, numa *versão escolarizada*, mas devem ser entendidos como processos de constituição em relação com diversos contextos culturais e sociais da infância.

Nessa linha, Junqueira Filho (2007, p. 12) define conteúdo como tudo aquilo que conversamos, exploramos e vivenciamos, podendo, assim, ser identificado como linguagem, em suas diferentes expressões e contextos. Dessa maneira, o conteúdo pode ser “tudo o que a professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar a se apresentar a seus alunos”. Tal concepção de conteúdo se vincula à ideia de manifestações e experiências infantis, nas quais se enfatizam as interações entre os pares, tendo como referência a sua própria cultura, relacionada a vivências lúdicas, atividades livres, espontâneas e de recreação. Sustenta-se a ideia de que existe uma cultura infantil que precisa ser respeitada em suas manifestações livres e espontâneas. No entanto, entendemos que não existe uma cultura infantil apartada da cultura humana em geral. As vivências infantis, em sua singularidade, expressam a produção histórica e social da humanidade consolidada na cultura humana universal, progressivamente integrando a criança ao movimento histórico de produção e reprodução da humanidade.

A criança, na particularidade de sua vida, apropria-se e torna-se humana pela apropriação dessa cultura humana, manifestando, expressando e consituindo significados humanos universais. A cultura humana criada é apropriada pela criança por diferentes formas: por objetos, instrumentos, signos, brincadeiras que expressam conteúdos da humanidade a serem reproduzidos na criança. *É pela reprodução, em cada indivíduo singular, da universalidade da cultura humana que se garantem possibilidades produtivas e reprodutivas, pela atividade criadora* (LAZARETTI, 2013, p. 144, grifo nosso).

Ponderamos que no currículo, tomado como documento orientador, delimitam-se, além dos critérios de escolha, os elementos da cultura humana a serem selecionados para que deles as crianças se apropriem e assim possam elevar seu desenvolvimento a patamares superiores, de forma omnilateral. Entendemos, portanto, que o equacionamento do debate em torno das assim chamadas "culturas infantis" e da concepção da criança como "produtora de cultura" passa pela superação da falsa dicotomia entre reprodução e criação: a reprodução é condição da atividade criadora, e não seu inverso ou obstáculo. Pensemos, por exemplo, no desenho, prática muito presente nas escolas de educação infantil. O desenho é uma atividade humana muitas vezes interpretada como mera expressão do "mundo interno" da criança, donde se advoga que seu exercício deva ser espontâneo e livre, resultando na ausência de sistematicidade no ensino dessa atividade. A psicologia histórico-cultural permite compreender que o ensino do desenho depende da

apropriação das operações motoras e mentais envolvidas nessa atividade, fixadas em seus instrumentos e técnicas. À medida que a criança se apropria do uso, função e significado social do lápis e de outros riscadores como objetos da cultura, bem como da capacidade histórica e culturalmente desenvolvida pelos humanos de representar e simbolizar graficamente a realidade, ela torna-se gradativamente capaz de reproduzir, de forma ativa, os traços essenciais da atividade humana cristalizada nos instrumentos e de orientar-se no mundo desses objetos, convertendo-os em meios de sua própria atividade criadora. Da imitação do adulto emergem os primeiros rascos no papel, e a criança começa a reproduzir marcas utilizando-se de riscadores variados (lápis, giz, carvão, pedra, tinta) e suportes (papel, parede, chão, madeira, tecido...) que se complexificam pela apropriação e ampliação do repertório gráfico e estético objetivado na arte. O desenho expressa a unidade entre reprodução e criação e torna-se mais complexo à medida que se ampliam e enriquecem os referenciais da cultura humana. Vigotskii (1998) já se advertia da necessidade pedagógica de ampliar e enriquecer as experiências da criança, expondo-a a situações em que, quanto mais ela vê, ouve, sente, experimenta, assimila, apreende, maiores são as possibilidades de construir uma sólida base para sua atividade criadora. É do conjunto das obras humanas, expressas em livros, cenas de teatro, imagens artísticas, músicas, que emanam as necessidades, desejos e emoções transpostos na atividade criadora. Assim sendo, consideramos que algumas das preocupações colocadas pelos pesquisadores vinculados à Pedagogia da Infância são, até certo ponto, pertinentes, pois a particularidade

da forma de relação com o mundo do sujeito-destinatário da educação infantil impõe especificidades ao currículo do segmento. Convergimos, portanto, na denúncia da inadequação, para o contexto da educação infantil, da grade disciplinar, que muitas vezes conduz à fragmentação e engessamento do conteúdo a ser ensinado, tornando professores e alunos reféns do cumprimento seriado e fragmentado do currículo.

No entanto, consideramos a negação do currículo na educação infantil um caminho arriscado e problemático, pois, apontando para a compreensão de que tudo é conteúdo, tem-se como consequência a diluição de critérios para seleção de conteúdos do processo educativo. Posicionamo-nos no entendimento de que conteúdo é mediador da atividade pedagógica e tem determinação fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças. É o conteúdo – extraído da cultura humana – que coloca em movimento processos cognitivos e afetivos do aluno, provocando seu desenvolvimento em determinada direção. Pautadas pela concepção histórico-cultural e histórico-crítica, compreendemos que, para a finalidade de promoção do pleno desenvolvimento humano, não serve qualquer conteúdo, nem nos podemos restringir a conteúdos cotidianos da experiência imediata. Como dispositivo mediador da práxis pedagógica, o currículo tem relação justamente com o problema da definição dos critérios de seleção dos elementos culturais que se tornarão objeto de aprendizagem da criança, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento. Quais são os objetos de ensino e aprendizagem que, a cada período etário, podem desafiar, humanizar e provocar a complexifica-

ção do psiquismo infantil? Essa problemática é enfrentada ao se elaborar um currículo e evidenciar a importância desse instrumento da práxis pedagógica.

Contudo, identificamos que o rechaço à organização do currículo da educação infantil por áreas de conhecimento se configura, em última instância, expressão do ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, ideias próprias do pensamento pós-moderno, cujas consequências nefastas para a educação já foram claramente evidenciadas por Duarte (2001). Entendemos que a especificidade desse segmento de ensino será garantida no âmbito da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da organização didática do conhecimento científico, artístico, filosófico e da cultura corporal como conteúdo escolar, tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina, sem necessariamente implicar a negação das disciplinas científicas ou áreas de conhecimento como organizadoras do currículo.

Logo, em clara divergência com as proposições da Pedagogia da Infância, reafirmamos a importância e pertinência do currículo na educação infantil. A partir de nossas experiências de formação de professores e supervisão de estágio em escolas de educação infantil, observamos que, na ausência do currículo, há muita dificuldade em encontrar um fio norteador para o trabalho pedagógico com a criança pequena. Reafirmamos, assim, a inegável importância do currículo, que

expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento

e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. (LAZARETTI, 2016, p. 169).

Sem o currículo, não é possível ter clareza no critério a ser adotado para selecionar os conteúdos que devem balizar o trabalho educativo e na organização desses conteúdos segundo uma sequência que atenda tanto à lógica interna do conhecimento quanto ao processo de desenvolvimento psíquico infantil.

Evidentemente, quando se concebe que "tudo é conteúdo", conforme a concepção a que nos referimos anteriormente, definição, seleção e organização de conteúdos próprios para serem trabalhados na escola de educação infantil não se apresentam como preocupação ou *problema* para o professor. Saviani (1991) alerta, entretanto, que, nessa seleção de conteúdos, não podemos perder de vista o que é principal e o que é secundário. Tarefas baseadas em datas comemorativas, projetos isolados e escolhas espontâneas e aleatórias são secundários e não essenciais. Segundo nossa compreensão, a ausência de critérios é perniciosa para a formação da criança por não permitir identificar quais elementos da cultura podem ser úteis à plena humanização e desenvolvimento infantil e exige do professor o direcionamento de esforços para garantir o acesso de toda e cada criança a conteúdos relacionados ao patrimônio histórico-cultural humano. Não havendo a direção de um currículo, inexistem critérios pedagógicos, absolutamente necessários para balizar o estabelecimen-

to de objetivos – de onde parte e aonde deve chegar a ação educativa –, inviabilizando, em última instância, a atividade do professor como ato teleológico.

Defendemos a necessidade de organizar o ensino de maneira intencional e sistemática, mediante objetivos que visem a promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a permitir que ela se aproprie progressivamente dos múltiplos elementos culturais, humanizando-se. Em outras palavras, a escola de educação infantil deve proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas por meio da mediação da aprendizagem escolar (LAZARETTI, 2013).

Na esteira dessa defesa, emerge a necessidade de definir quais objetivos são representativos dessa finalidade e quais conteúdos são fundamentais e essenciais ao ensino infantil de 0 a 5 anos, de modo a estabelecer um conjunto de atividades basilares que respondam às necessidades e condições concretas das crianças às quais se destinam, por meio de diversas situações e ações que despertem o encanto pelas criações da cultura humana.

Esse encanto pela apropriação da cultura só pode ser suscitado mediante a socialização, promovida pela escola, do conhecimento científico, artístico e filosófico. Afirmamos a importância central desses *conteúdos* na escola de educação infantil pois, por meio deles, se adequadamente organizados e sistematizados, é possível *descozinhar* o mundo dos objetos e fenômenos da realidade física, social, filosófica e artística, promovendo na criança curiosidade em conhecer e desnudar o mundo.

O que muda? Em primeiro lugar, é fundamental que saibamos identificar as relações conceituais que

já podem ser compreendidas pelos pequenos e reconstruídas no pensamento infantil em cada período do desenvolvimento, considerando seu desenvolvimento efetivo e iminente. Isso significa que é preciso superar o entendimento do conteúdo como "temas" ou "assuntos" a serem trabalhados com as crianças, compreendendo o conhecimento objetivado nas ciências, nas artes e na filosofia como resultado da *atividade intelectual humana*, que se constitui de ações e operações psíquicas a serem conquistadas por toda e cada criança mediante o ensino escolar. Concomitantemente, é fundamental que os professores de educação infantil realizem efetivamente um mergulho nas áreas de conhecimento, estabelecendo uma relação *teórica* com os conteúdos de ensino e os sistemas conceituais. Além disso, deve ser alterada a *forma* como ensinamos nossas crianças. Não se ensina conteúdo científico apenas de modo expositivo e transmissivo, e a psicologia vigotskiana é bastante clara ao reafirmar a concepção de ensino de conceitos como sinônimo de verbalização de conceitos (por professores e/ou alunos) de modo expositivo e transmissivo, indicando que se trata de (re)produzir o movimento do conceito na atividade intelectual da criança. As estratégias de ensino capazes de produzir esse movimento devem ser formuladas de acordo com o processo de aprendizagem que a criança apresenta em cada momento de seu desenvolvimento, ou seja, a partir do modo como a criança se relaciona com o mundo e com os fenômenos em cada período da vida. Nisso reside o específico! Retomemos o exemplo da atividade de desenho. Vemos que essa linguagem não se desenvolve a partir de modelos prontos e estereotipados em cópias e pinturas impressas. Para que

o desenho se expresse em suas ricas e diversas possibilidades como atividade criadora, é preciso que os elementos do fazer artístico se convertam em objetos a serem conhecidos e apropriados. É necessário, para isso, que o professor tenha conhecimento e domínio conceitual dessa linguagem e suas implicações no desenvolvimento infantil e, assim, tenha condições de propor estratégias para enriquecer e aprimorar as formas de expressão e criação das crianças. Nos primeiros anos de vida, os rabiscos e garatuñas expressam gestualidade em movimentos de exploração e descoberta dos riscadores e suportes; e progressivamente, à medida que se ampliam as experiências e vivências estéticas das crianças, aproximando-se da cultura artística em suas variadas manifestações e objetivações, suas capacidades de sentir, perceber e imaginar vão se desenvolvendo, e os processos de criação tornam-se mais expressivos e elaborados, fazendo com que passem a introduzir em seus registros gráficos imagens, figuras e formas que representam seu fazer artístico. Por isso, as estratégias de ensino devem primar pelas possibilidades oferecidas às crianças de explorar, experimentar e recombinar linhas, traços, pontos, texturas, formas e cores, superfícies e espaço como parte dos conteúdos específicos das artes visuais, e a intervenção docente deve garantir uma variedade de registros gráficos enriquecida pelo uso de suportes e riscadores, propondo desafios e incentivando a leitura, interpretação, produção e elaboração de composições gráficas ao apresentar referenciais artísticos para que se tornem objetos da atividade intelectual e criadora da criança em pleno desenvolvimento (BAURU, 2016). Pode-se, por exemplo, apresentar e dispor às crianças diferentes tamanhos,

na sociedade, sendo sua delimitação e concretização fortemente influenciadas pelas diferentes concepções educacionais. O currículo é, portanto, um espaço de luta, de disputa por concepções e finalidades que a escola precisa seguir e cumprir, diante das demandas e necessidades reais da sociedade.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que a organização de atividades de ensino e de aprendizagem orientadas a partir de uma proposta curricular na escola de educação infantil de modo algum expulsa da vivência escolar as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes. Trata-se, em nossa compreensão, de mais um falso dualismo a ser superado na educação em geral e, particularmente, na educação infantil, como procuraremos demonstrar no tópico seguinte. O fato de planejar uma ação para ensinar às crianças um conceito não significa, em absoluto, que não serão mobilizados saberes e experiências anteriores da turma no próprio desenvolvimento da tarefa.

O trabalho de Ottoni (2016) pode ilustrar essa defesa. A autora realizou um experimento didático com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma instituição pública de educação infantil tendo como objeto de ensino o conteúdo (curricular) "animais ovíparos e mamíferos". Ao longo de cinco encontros, foram conduzidas ações de ensino que puseram em movimento o pensamento das crianças na relação com o conhecimento baseadas em uma variedade de estratégias (coleta de primeiras impressões e experiências prévias, histórias, maquetes, construção com massinha e jogos, visita a uma fazenda, relato oral, desenhos), até se chegar à síntese final, com a exposição das manifestações de aprendizagem sobre o conteúdo ensinado. O diálogo a seguir revela como

cores e formatos de suporte papel para que elaborem e produzam seus registros gráficos, desafiando-se a formar traços e figuras a partir de alguma obra artística ou motivadas pelo interesse de criar e reelaborar combinações gráficas, ampliando o fazer artístico, de acordo com o objetivo do professor. Em vista disso, é fundamental que o professor planeje, de maneira consciente e intencional, a organização do espaço, do tempo, dos materiais e do agrupamento infantil, de modo a encantar as crianças perante o mundo dos fenômenos e objetos, revelando suas cores, texturas, sabores, sons, toques, imagens, relações e outras propriedades e características. Esperamos esclarecer, assim, que o posicionamento a favor do ensino e do currículo não se confunde com a defesa de aulas expositivas em cartelas enfileiradas, com tarefas de reprodução mecânica de conteúdos disciplinares isolados e fragmentados. Defendemos uma escola que fascina e que descortina o mundo por meio do ensino.

É fato que a delimitação de um currículo para determinado segmento de ensino se revela tarefa extremamente complexa, atravessada por contradições e conflitos. Isso porque o currículo é síntese de uma determinada concepção de sujeito, de sociedade e de conhecimento que expressa uma finalidade, uma direção social. É no currículo que se desenham as concepções relativas ao universo dos conhecimentos a serem socializados e projetam-se os efeitos desses conhecimentos no processo de formação da pessoa. No entanto, como parte da cultura, o "currículo expressa os aspectos ou as dimensões dessa cultura valorizados em determinada época e sociedade" (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 14). A construção de um currículo apresenta, então, forças e interesses conflitantes presentes

um ensino dirigido, organizado e concretizado por meio de uma aula planejada pode evocar uma riqueza de troca de experiências e conhecimentos entre as crianças e, ao mesmo tempo, um decisivo avanço na compreensão da realidade a partir das primeiras manifestações da apropriação de instrumentos conceituais.

Professora: E coelho, bota ovo?

Lau: Sim.

Vn V: Não, ele traz ovo.

Lau: Bota ovo.

Vn V: O meu coelho não bota ovo. Coelho bota ovo? (Pergunta à pesquisadora.)

Pesquisadora: Lau, se coelho bota ovo, por que o coelho do Vn V não bota ovo?

Lau: Porque é de mentira.

Vn V: É de verdade e nunca botou ovo! (OTTONI, 2016, p. 140).

O diálogo, que transparece encanto e gosto pelos fenômenos que estão sendo apreendidos, resultou de uma história dirigida pela professora, entre outras ações e questões que já haviam ocorrido. Os conteúdos ensinados conduziram a esses questionamentos entre as crianças, colocando em contradição conhecimentos cotidianos e conhecimentos da esfera não cotidiana. A condução do diálogo feita pela pesquisadora não *embotou* a curiosidade das crianças, mas a potencializou. Esse fragmento expres-

sa a riqueza do pensamento infantil sendo confrontado e colocado em movimento para suscitar novas formas de pensar e entender os objetos e fenômenos da realidade, pela via da mediação do conteúdo escolar e do ensino dirigido e organizado, de modo intencional e planejado. Evidencia-se que a educação escolar é mediadora entre as esferas cotidiana e não cotidiana da vida da pessoa (DUARTE, 1996), pois os conteúdos culturais que a criança acessa na escola são (potencialmente) elementos que enriquecem sua experiência fora da escola, por requalificar sua percepção da realidade e ampliar sua compreensão sobre o funcionamento do mundo natural e social.